

Autodeterminació i aprenentatge en alumnes amb discapacitat intel·lectual

Josep Font i Roura

Resum: En els últims anys, l'autodeterminació ha adquirit una importància progressiva en el camp de la discapacitat. En realitat, es considera una dimensió bàsica de la qualitat de vida de les persones amb discapacitat intel·lectual. En general, els estudis i treballs que s'han portat a terme en l'última dècada s'han centrat en la població jove i adulta, i molt poc en alumnes en edat escolar. Hem d'entendre que l'autodeterminació no és quelcom que estigui subjecte a una edat o a unes circumstàncies concretes, tot al contrari. Si volem aconseguir uns resultats òptims en la vida adulta, hem d'iniciar l'aprenentatge autodeterminat com més aviat millor, és a dir, des de les primeres etapes educatives. L'objectiu d'aquest article és fer una breu revisió del que avui s'entén per autodeterminació i com es pot aplicar en contextos educatius. Al mateix temps, es presentaran alguns casos concrets que exemplifiquen la possibilitat d'ensenyar alguns dels components que integren l'autodeterminació amb els alumnes que presenten discapacitat intel·lectual.

Abstract: The self-determination has been more and more importance for the disability people in last years. Truly, it is considerate a core dimension on the quality of life to persons with intellectual disability. Mostly, the studies and research from the last ten years has been with youth and adult people, and few with school students. We must understand that self-determination is not depending from age or specific conditions. Far of that, if we want to achieve success on adult life outcomes, it must begin to learn self-determination as soon as possible, in early elementary school. The aim of this paper is to make a brief comment of what's understood today as self-determination and how to apply it on the school context. At the same time, we explain case studies that show the chance to teach some self-determination components with intellectual disability persons.

Descriptors: Alumnes amb discapacitat intel·lectual. Autodeterminació. Aprenentatge autodeterminat.

Introducció

Pot produir una certa perplexitat i, en certs moments alguna confusió semàntica, parlar d'autodeterminació i de persones amb discapacitat intel·lectual. La paraula autodeterminació té significats diversos en contextos socials i polítics diferents. Històricament, cal buscar les arrels de l'autodeterminació en la filosofia i la ciència política del segle XVII. El cas més freqüent de l'autodeterminació és el que fa referència al dret que tenen els pobles a l'autogovern. Durant el segle XX, el significat que s'ha donat a aquest terme ha provocat que aquells pobles que comparteixen unes característiques i unes circumstàncies comunes fessin una sol·licitud d'autodeterminació. No ens estendrem

en aquest punt. El que ens interessa, més aviat, és el significat psicològic i educatiu de l'autodeterminació. A partir dels anys 30 aquest concepte s'introdueix en els estudis de la psicologia. No obstant això, no és fins a finals dels anys 80 i principis del 90 que l'autodeterminació obté una importància progressiva en el camp de la discapacitat. Gràcies a la superació de vells estereotips i a l'adopció d'una manera diferent i més positiva de percebre la discapacitat intel·lectual comencen a publicar-se treballs sobre l'autodeterminació (WEHMEYER, BERSANI i GAGNE, 2000; WEHMEYER *et al.*, 2002).

Per què aquest interès en l'autodeterminació? Si féssim una revisió dels treballs publicats en els últims anys, l'autodeterminació ocuparia un lloc destacat.

Això es pot explicar per diversos motius; intentarem resumir-los en tres. En primer lloc, l'autodeterminació constitueix una de les dimensions essencials de la qualitat de vida. Tant l'associació «The Council on Quality and Leadership in Supports for People with Disabilities» (2000) com el mateix Schalock (1996, 1997) inclouen l'autodeterminació dins l'ampli marc de la qualitat de vida. Al mateix temps, constitueix una de les activitats de les noves àrees de suport del sistema 2002 de definició del retard mental (LUCKASSON i col., 2002). Hem d'entendre, doncs, que amb més grau d'autodeterminació millor qualitat de vida per a les persones. En segon lloc, els canvis que s'han produït en les pràctiques i els mètodes educatius que s'apliquen a l'educació especial. Tradicionalment, l'educació especial ha donat un paper molt rellevant i directe al mestre. En aquest model, el mestre és el que té la responsabilitat de decidir què, quan i com ensenyar. En els últims anys estem experimentant els avantatges que resulten de donar als alumnes un paper més actiu i directe en els processos educatius (Field *et al.*, 1998). Aquest fet pressuposa canvis profunds tant en el currículum escolar com en les pràctiques de l'aula. En tercer lloc, la preocupació existent per aconseguir uns resultats que permetin als alumnes ser el màxim d'independents en la vida adulta. Obtenir un treball remunerat, una vida independent i un grau elevat d'inclusió social són aspectes que tenen molt a veure amb l'autodeterminació. Hi ha prou evidències que indiquen que quan les persones amb discapacitat intel·lectual acaben l'escola obtenen uns resultats més favorables a la vida adulta (especialment en el treball) si tenen millors habilitats d'autodeterminació (WEHMEYER i SWARTZ, 1997). Les bones puntuacions en l'autodeterminació són predictives de puntuacions més positives en la qualitat de vida (WEHMEYER i col., 2002). Així doncs, una de les maneres d'aconseguir bons resultats en la vida adulta és que els alumnes, durant l'escolaritat, tinguin oportunitats i se'ls facin propostes adequades per arribar a ser persones amb autodeterminació.

Des d'aquesta perspectiva, la finalitat d'aquest article és doble. Per un costat, portar a terme una breu revisió d'allò que actualment s'entén per autodeterminació i com es pot concretar en contextos educatius. Per l'altre, mostrar alguns exemples i resultats que deriven de l'aplicació de certs components de l'autodeterminació amb alumnes que presenten discapacitat intel·lectual.

Quin és el significat de l'autodeterminació?

Ja hem comentat les arrels històriques de l'autodeterminació. A partir dels anys 90 aquest concepte l'han adoptat i adaptat els defensors dels drets de les persones amb discapacitat i fa referència a la facultat que tenen de controlar les seves pròpies vides (WOLENSKY i MULLIGAN, 2002). Actualment no existeix una única definició de l'autodeterminació. No obstant això, la majoria de professionals percep l'autodeterminació com un constructe en el qual els atributs interns de cada persona adquireixen una importància progressiva. Dins d'aquests atributs, el concepte d'elecció suposa un component central.

Field i Hoffman (1996) i Wehmeyer i col. (1998) són alguns dels autors amb més prestigi en aquest camp. Els seus models i treballs han tingut un impacte decisiu en l'estudi, la comprensió i la posada en pràctica de l'autodeterminació.

Field i Hoffman (1996) defineixen l'autodeterminació com «l'habilitat de definir i aconseguir objectius a partir de la base del coneixement i de la valoració d'un mateix» (p. VII). D'acord amb aquests autors, l'autodeterminació és quelcom essencial per aconseguir èxit a l'escola, en el treball i en la vida comunitària. Aquells alumnes que s'impliquen en la planificació, en la presa de decisions i en l'execució dels seus programes educatius obtenen una millor competència que els alumnes que no s'hi impliquen. L'autodeterminació està influida per múltiples factors que inclouen variables ambientals i atributs de la persona.

Wehmeyer i col. (1998) són els autors que més aportacions han fet a l'estudi i aplicació de l'autodeterminació. Els seus treballs són un referent obligat i un exemple destacat de la bona pràctica educativa. Wehmeyer afirma que l'autodeterminació és un resultat educatiu i representa «la capacitat d'actuar com a agent causal principal en la pròpia vida i de triar i de prendre decisions en relació a la qualitat de vida d'un mateix que estiguin lliures d'influències o interferències externes innecessàries» (p. 6). Ser agent causal significa portar a terme o provocar esdeveniments en la pròpia vida.

No es pot confondre l'autodeterminació amb un control absolut sobre totes les coses. Més aviat implica exercir un paper rellevant en les decisions i eleccions que tenen un impacte en la vida personal.

Cal tenir en compte que l'autodeterminació és un concepte fluid, és a dir, pot significar coses diferents

per persones diverses d'acord amb el seu nivell de capacitat i els seus interessos i es pot experimentar de forma desigual durant la vida (Field *et al.*, 1998).

L'autodeterminació sempre es dona en un context social, i això té efectes organitzatius i educatius importants. Aquesta dimensió social de l'autodeterminació ens obliga a centrar l'atenció en la interacció que es dona entre la capacitat que té una persona de triar i actuar i les oportunitats que proporciona l'entorn per portar a terme aquestes tries i decisions. La naturalesa interactiva de l'autodeterminació, que posa l'èmfasi en l'entorn i l'individu, representa una de les seves característiques més rellevants (WEHMEYER, MARTIN i SANDS, 1998).

Queda clar, doncs, que en l'etapa educativa hem d'oferir oportunitats perquè els alumnes puguin triar, prendre decisions i participar activament en el seu propi aprenentatge. Tot això cal fer-ho amb la finalitat de desenvolupar aquelles habilitats, aquells coneixements i aquelles actituds que són característics d'un aprenentatge autodeterminat. Wehmeyer, Bersani i Gagne (2000) expressen bé aquesta perspectiva quan afirmen que «l'autodeterminació fa referència al control de la pròpia vida i del propi destí. Totes les persones tenen dret a aquest tipus de control, tenen dret a una educació que recolzi la seva capacitat d'exercir més control i que proporcionï els suports necessaris per assumir un domini més gran d'elles mateixes» (p. 331).

Components de l'autodeterminació

Ja hem comentat que l'autodeterminació fa referència al dret inherent que tenen les persones amb discapacitat d'assumir el control i realitzar eleccions que tinguin un impacte en les seves vides (POWERS, SINGER i SOWERS, 1996).

Des d'una perspectiva evolutiva l'autodeterminació sorgeix al llarg de la vida a mesura que els nens i els joves aprenen habilitats i desenvolupen actituds que els permeten convertir-se en agents causals de les seves pròpies vides. Aquestes actituds i habilitats formen part dels components que defineixen l'autodeterminació i que, més endavant, constituïran el centre d'intervenció educativa.

D'acord amb Wehmeyer i col. (1998, 2002), el comportament autodeterminat es pot identificar per quatre característiques essencials:

1. La persona actua autònomament.
2. Les conductes són autoregulades.
3. La persona inicia i respon als esdeveniments d'una manera psicològicament hàbil.
4. La persona actua conscientment

Cada una d'aquestes quatre característiques es divideixen en una sèrie de components que condueixen a comportaments autodeterminats. Aquests elements són:

- Habilitats per triar.
- Habilitats per prendre decisions.
- Habilitats per resoldre problemes.
- Habilitats per establir i aconseguir objectius.
- Habilitats d'autocontrol i autoregulació.
- Habilitats d'autodefensa i lideratge.
- Percepció de control i eficàcia.
- Autoconsciència.
- Autoconeixement.

Arribats a aquest punt hem de fer dues consideracions. En primer lloc, els elements descrits anteriorment són el centre d'interès per a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'autodeterminació. El mestre o qualsevol altre professional ha de desenvolupar estratègies i programes per millorar les habilitats dels alumnes en aquestes àrees específiques i, d'aquesta manera, augmentar la capacitat d'autodeterminació. En segon lloc, no totes les habilitats es poden aprendre al mateix temps ni de la mateixa manera. Cada una d'elles té el seu propi desenvolupament i s'adquireix a través d'experiències específiques d'aprenentatge.

El petit recorregut que hem realitzat fins aquí ens ha proporcionat un resum breu del que és i significa l'autodeterminació i ens prepara el camí per iniciar la intervenció dirigida a alguna de les seves habilitats components.

Models i programes d'autodeterminació

No és l'objectiu d'aquest article portar a terme una revisió exhaustiva dels diferents models i programes que existeixen actualment sobre l'autodeterminació. Per exemple, Malian i Nevin (2002) fan una revisió de la literatura publicada sobre autodeterminació i autodefensa i sobre les implicacions i l'impacte educatiu que

han tingut. Per altra banda, Test, Karvonen, Wood, Browder i Algozzine (2000) avaluen 60 programes curriculars que s'han dissenyat per promoure les habilitats d'autodeterminació. Aquests autors revisen de forma exhaustiva cada un dels programes existents en relació a vuit components significatius i proporcionen orientacions per avaluar els materials curriculars.

En aquest apartat comentarem alguns materials curriculars sobre autodeterminació, així com alguns models que serveixen per planificar i organitzar estratègies educatives encaminades a millorar l'aprenentatge autodeterminat.

«Take Action: Making goals happen». És un material dissenyat per Marshall i col. (1999) i consta d'una sèrie de lliçons que tenen la finalitat d'ensenyar als alumnes a triar objectius i aconseguir-los. El material inclou el manual del mestre, les lliçons i un vídeo. Es pot aplicar a alumnes amb discapacitat mitjana i lleugera. La part final del «Take Action» inclou quatre lliçons modificades que es poden fer servir amb aquells alumnes que necessiten un procés més simple per triar i aconseguir objectius. Pensem que aquesta part pot aplicar-se amb molts alumnes que presenten discapacitat intel·lectual.

«Steps to Self-determination». És un material curricular elaborat per Field i Hofman (1996). El seu objectiu és ajudar els adolescents, amb i sense discapacitat, a aconseguir bones habilitats d'autodeterminació. Consta de 16 lliçons o sessions que es basen en un model d'autodeterminació que han elaborat els mateixos autors. El model té cinc components importants: conèixer-se un mateix, valorar-se un mateix, planificar, actuar i experimentar resultats i aprenentatge. Se suposa que el conjunt d'aquests components afavorirà l'autodeterminació. Per als alumnes amb discapacitat pot resultar difícil seguir aquest material.

El Model d'Ensenyament de l'Aprenentatge Autodeterminat. És un model educatiu per ensenyar habilitats d'autodeterminació que s'ha elaborat per aplicar amb alumnes que presenten discapacitat intel·lectual. És un model que ha desenvolupat Wehmeyer (WEHMEYER i col., 2002, PALMER i WEHMEYER, 2003). La seva finalitat més important és capacitar els mestres perquè ajudin els alumnes a ser més autoregulats, a tenir millors habilitats de resolució de problemes, a dirigir els seus esforços cap als objectius que han triat i, en definitiva, a desenvolupar la seva capacitat d'autodeterminació.

El model és relativament simple i consta d'un procés de tres fases educatives:

Primera fase:	Establir un objectiu
Segona fase:	Planificar l'acció
Tercera fase:	Ajustar l'objectiu o el pla d'acció

Cada una d'aquestes fases inclou una sèrie de preguntes que l'alumne ha de respondre (quatre preguntes per fase). L'alumne ha d'aprendre, modificar i aplicar cada una d'aquestes preguntes per tal de resoldre els objectius que s'ha proposat. Cada pregunta està relacionada amb uns objectius del mestre i un conjunt de suports educatius que faciliten l'aprenentatge autodeterminat. D'aquesta manera, els alumnes, en aquesta seqüència d'aprenentatge, han de regular la seva pròpia resolució de problemes. Això significa que han d'establir els objectius que volen aconseguir, construir plans que responguin a aquests objectius i ajustar les accions per tal de complir els plans.

Segons la nostra manera d'entendre, el model d'ensenyament de l'aprenentatge autodeterminat ofereix grans possibilitats als mestres i per a la planificació d'estratègies d'autodeterminació. La seva relativa simplicitat i claredat fa que es pugui aplicar amb comoditat als diversos components i habilitats que configuren aquesta àrea. A més, resulta fàcilment adaptable a diverses situacions i a alumnes amb graus diferents de suport.

Hi ha uns quants treballs de recerca que han demostrat la validesa i l'aplicabilitat d'aquest model (AGRAN, BLANCHARD i WEHMEYER, 2002; AGRAN [et al.], 2002). Per exemple, en aquest últim treball s'ensenyen habilitats de resolució de problemes per aconseguir objectius triats pels propis alumnes amb discapacitat intel·lectual. Els objectius que es proposen als alumnes estan relacionats amb continguts curriculars (augmentar la participació en les discussions de classe, millorar el seguiment d'ordres, etc.). Els resultats indiquen un canvi radical en els objectius proposats (nivells inicials entre el 0% i el 20% i un increment del 100% després del tractament).

Finalment, podem citar, per la seva utilitat pràctica, alguns materials publicats a la col·lecció «Innovations» de l'AAMR. Ens referim en concret als treballs d'Agran i Wehmeyer (1999), «Teaching problem-solving to students with mental retardation»; de King-Sears i Carpenter (1997), «Teaching self-management to elementary students with developmental disabilities»; i de Sands i Doll (2000), «Teaching goal setting and decision making to students with developmental disabilities».

Són treballs que intenten posar en pràctica els resultats de la recerca teòrica en una àrea determinada de coneixement. Realment són materials molt interessants i amb moltes propostes i estratègies concretes.

Algunes aplicacions educatives

No resulta del tot fàcil posar en pràctica els enfocaments i les estratègies que s'han exposat anteriorment. Quan intentem introduir en les nostres pràctiques educatives els principis derivats de l'autodeterminació s'han de tenir en compte algunes consideracions. En primer lloc, un aspecte clau és que la persona amb discapacitat ha de mantenir, sempre que sigui possible, un grau de control sobre les seves actuacions. No tothom és capaç de participar en tots els components que defineixen l'autodeterminació. No obstant això, sí que és possible aplicar o ensenyar algunes habilitats d'autodeterminació als alumnes amb discapacitat, a pesar del nivell de suports necessaris. En segon lloc, a vegades no és tan important saber fins a quin punt la persona té habilitats d'autodeterminació com conèixer l'impacte que exerceixen certes habilitats en l'entorn on viu. Finalment, i en la majoria de casos, és l'entorn el que limita l'autodeterminació i aquesta limitació està relacionada amb el grau i el tipus de suport que es proporcionen als alumnes. Segons Wehmeyer i col. (2002), els esforços que es fan per promoure l'autodeterminació s'han de centrar en tres dominis concrets: augmentar la capacitat, proporcionar oportunitats per tal d'exercir control i dissenyar i implementar adaptacions i suports. «Hi ha suficient evidència que indica que els alumnes que s'impliquen en la planificació, la presa de decisions i la realització dels seus programes educatius, incloent-hi la tria d'activitats a partir de les seves preferències, tenen resultats educatius més positius que els seus companys que no hi participen activament» (WEHMEYER, MARTIN i SANDS, 2000, p. 194).

Des d'aquesta perspectiva presentarem tres casos en què es treballa algun aspecte que configura l'autodeterminació. De forma intencionada, hem seleccionat exemples que s'han aplicat amb alumnes i continguts molt divergents. El motiu d'aquesta tria és demostrar que l'autodeterminació es pot aplicar a diferents continguts curriculars i amb alumnes amb necessitats de suport diferents. Alguns dels exemples que oferim estan encara en fase d'experimentació.

Avaluar les preferències. Un mitjà per superar el rebuig al menjar

En Manel és un jove de 16 anys amb discapacitat intel·lectual i autisme i que presenta necessitats de suport generalitzat. Va ingressar al nostre centre el gener de 2001. En Manel presenta un baix nivell de competències en totes les àrees curriculars. L'avaluació de l'ICAP dona una puntuació de servei de 24, la qual cosa indica la necessitat total i intensa de supervisió. Des del començament una de les característiques que més preocupava d'en Manel era el rebuig absolut a tot tipus d'aliment. Presentava dues conductes típiques: evitació del menjar (és a dir, mostrar conductes per eludir el menjar: moure el cap, no obrir la boca, serrar les dents, etc.) i rebuig del menjar després d'introduir-lo a la boca (escopir o treure el menjar de la boca). Després d'alguns intents sense èxit, es va plantejar la necessitat de realitzar una intervenció més estructurada i planificada. Es va portar a terme una revisió de la literatura sobre rebuig del menjar i es va iniciar l'elaboració d'un pla d'actuació. Dins de la proposta de programa es va considerar important incloure algunes habilitats d'autodeterminació. Si bé en Manel no feia eleccions, el que es podia fer era conèixer els seus aliments preferits. Conèixer les preferències d'una persona forma part de l'habilitat de triar. En aquest sentit, es va portar a terme una avaluació i una anàlisi de les preferències alimentàries d'en Manel. Actualment tenim prou coneixements per avaluar les preferències dels alumnes, incloent-hi aquells que presenten més gravetat (FISHER i col., 1996; REID i col., 1999; GAST i col., 2000). Els resultats de l'avaluació van indicar que eren preferents, en general, els aliments que tenien un gust dolç i una textura fina.

A més d'altres estratègies, el tractament es va iniciar amb aliments que es consideraven d'alta preferència per part d'en Manel, i progressivament es van introduir aliments amb gustos diferents i de textura més normal. Al cap d'un any de tractament, en Manel menja qualsevol tipus d'aliment, mastega correctament i no mostra cap conducta d'evitació ni de rebuig al menjar.

Si comparem les dades de l'avaluació inicial (en la qual es registrava l'acceptació de l'aliment, empassar, expulsar i disruptions) amb els de l'avaluació final, podem observar el canvi important que ha experimentat en Manel.

Pensem que aquest és un exemple d'autodeterminació. Cal diferenciar entre fer eleccions i conèixer les preferències. Treballar a partir de les preferències d'un alumne concret constitueix, en definitiva, tenir present la seva opinió i que decideixi allò que vol o que li agrada. Es tracta, també, que es converteixi, encara que sigui en una petita part, en agent causal de la seva pròpia vida. Finalment, el fet d'atendre les preferències d'en Manel suposa un impacte rellevant en les pràctiques del seu entorn i en el tipus d'alimentació que se li administra.

L'autoregulació. Una estratègia per afavorir els aprenentatges acadèmics

En treballs anteriors (FONT, 2003; FONT, ALSINA i IZERN, 2002), ja comentàvem els avantatges de l'autoregulació en la millora dels aprenentatges acadèmics i, concretament, de l'expressió escrita en alumnes amb discapacitat. En aquesta mateixa línia, exposarem breument un treball de recerca que estem portant a terme actualment i en el qual s'aplica una estratègia d'autoregulació per a l'aprenentatge de la resolució de problemes.

El programa s'ha aplicat a dos alumnes amb discapacitat intel·lectual (CI <40 - WISC-R) que segueixen una escolarització compartida entre l'escola ordinària i l'especial. Un dels objectius del seu programa educatiu de curs era resoldre problemes orals de sumar i restar. En el moment d'iniciar el programa els alumnes tenien els coneixements previs per poder assolir aquest objectiu.

La resolució de problemes matemàtics, atesa la seva complexitat cognitiva, és un aprenentatge costós per als alumnes amb dificultats greus d'aprenentatge o amb discapacitat intel·lectual (FUCHS i col., 2003; OWEN i FUCHS, 2002). Normalment exigeixen molt de temps instruccional i un esforç considerable per part del mestre. No obstant aquestes dificultats, els treballs realitzats per Jitendra (JITENDRA, 2002; JITENDRA, DiPIPI i PERRON-JONES, 2002; JITENDRA i HOFF, 1996) semblen aportar un enfocament nou i més efectiu a l'hora de plantejar aquest aprenentatge. Tota la proposta de Jitendra es basa en l'ús d'esquemes (és a dir, representacions gràfiques) per a la resolució de problemes (MAR-

SHALL, 1995). El plantejament és molt senzill. En primer lloc, es classifiquen els problemes de sumar i restar en tres grans categories: problemes d'unió, problemes de canvi i problemes de comparació. Cada un d'aquest tipus de problemes es defineix de forma clara i precisa i es delimiten els subtipus dins de cada categoria. Les diferents combinacions que es poden fer en cada una d'aquestes categories donen com a resultat un total de 14 subtipus de problemes de sumar i restar. Cada categoria té una representació gràfica que serveix per a la seva representació i resolució. D'aquesta manera, l'objectiu de l'ús dels esquemes és que els alumnes identifiquin la categoria del problema que es planteja en el redactat, que facin la representació gràfica adequada de les dades del problema dins l'esquema i, finalment, que proposin la resolució correcta (és a dir, seleccionin l'operació que cal fer). Certament, el treball amb esquemes incideix de forma directa en la comprensió real i clara dels problemes i no limita la seva resolució (com fan la majoria de programes existents) en les paraules o els termes concrets que hi ha en el seu redactat. El programa d'intervenció consta de 7 passos: 1) intervenció, 2) identificació de problemes d'unió, 3) identificació de problemes de canvi, 4) identificació de problemes de comparació, 5) identificació de problemes d'unió, canvi i comparació, 6) representació d'unió, canvi i comparació i 7) resolució de problemes d'unió, canvi i comparació.



El procés d'ensenyament segueix els processos de modelatge, pràctica guiada i pràctica independent. Aquest enfocament permet al mestre proporcionar l'ajuda necessària perquè els alumnes puguin adquirir els objectius del programa.

En el pas 7, que és quan l'alumne ha de resoldre el problema, s'ha de fer servir l'ajuda d'un registre d'autoregulació. Aquest registre permet a l'alumne seguir, pas a pas, l'estratègia correcta per identificar el tipus de problema, representar les dades dins l'esquema i trobar la solució. La figura 1 mostra el full d'autoregistre.

Aquest és un programa que encara està en fase d'experimentació.¹ Els resultats obtinguts fins ara són positius i fan pensar en la possibilitat de tenir a mà una estratègia eficaç i eficient per resoldre problemes orals i escrits de sumar i restar per als alumnes que presenten discapacitats.

1. Aquest treball s'ha portat a terme conjuntament amb l'Ester Bigas, professora de l'Estel.

Figura 1. Autoregistre dels passos a seguir per resoldre els problemes

1. Triar		<input type="checkbox"/>						
2. Escriure els núm. i ?		<input type="checkbox"/>						
3. Marcar el total		<input type="checkbox"/>						
4. Decidir si conec el total	<table border="0" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Sí</td> <td style="font-size: 2em; padding: 0 10px;">→</td> <td style="font-size: 2em;">—</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">No</td> <td style="font-size: 2em; padding: 0 10px;">→</td> <td style="font-size: 2em;">+</td> </tr> </table>	Sí	→	—	No	→	+	<input type="checkbox"/>
Sí	→	—						
No	→	+						
5. Fer l'operació		<input type="checkbox"/>						

Establir objectius. Una forma d'autodeterminació per ocupar el temps lliure

En Joan és un noi de 17 anys amb discapacitat intel·lectual i està escolaritzat en un centre d'educació especial. Té un bon nivell de comprensió i expressió oral. Una de les necessitats detectades és la seva manca d'habilitats per ocupar el temps lliure a la llar i les conseqüents disruptcions que això comporta en la dinàmica familiar. Amb l'acord dels pares i de l'alumne, es va proposar un treball per ocupar de manera significativa alguns moments d'oci a la llar. En aquest cas es va seguir i adaptar el model d'ensenyament de l'aprenentatge autoregulat de Wehmeyer (AGRAN *[et al.]*, 2002; MARTIN *[et al.]*, 2003; PALMER i WEHMEYER, 2003). El procediment del treball va constar de les següents fases:




















1. Ensenyar a l'alumne a identificar el problema i a establir un objectiu. Aquesta fase implica identificar

les necessitats, els interessos i els desitjos de l'alumne i a ensenyar-li a concretar l'objectiu que s'ha de proposar per resoldre la necessitat identificada.

2. Passar a l'acció. S'enseny a l'alumne a desenvolupar un pla d'acció per tal d'assolir l'objectiu que ell mateix ha triat i desenvolupar un programa per portar a terme el pla. Seguidament el pla es porta a terme.
3. Ajustar l'objectiu o el pla. S'enseny a l'alumne a autoavaluar el seu progrés cap a l'objectiu. Concretament se li demana si ha aconseguit l'objectiu, quines dificultats ha trobat i què és el que ha canviat. Amb aquesta informació, l'alumne pot modificar l'objectiu o revisar el pla d'acció.

En cada una d'aquestes fases l'alumne segueix un aprenentatge autoregulat. En el cas d'en Joan, l'objectiu era que s'entretingués autònomament mitja hora diària a la llar. En Joan va seleccionar cinc activitats de

Figura 2. Registre d'autoavaluació per seleccionar les activitats i valorar-ne la realització

			
	Dilluns	sí no	 
	Dimarts	sí no	 
	Dimecres	sí no	 
	Dijous	sí no	 
	Divendres	sí no	 

lleure preferides. Es va elaborar un registre d'autoavaluació que el noi feia servir tant per regular l'activitat o les activitats que volia realitzar com per avaluar si les havia fet en el temps establert i si s'ho havia passat bé. A la figura 2 es pot observar el registre d'autoavaluació.

Com en el cas anterior, es tracta d'un programa que està en fase d'experimentació i no podem proporcionar resultats concrets.² Tot i així, aporta una altra estratègia d'autodeterminació en la qual és el mateix individu el qui decideix allò que vol millorar. Pensem que per a alumnes adolescents aquesta habilitat (és a dir, saber establir objectius, fer plans d'acció corresponents i avaluar i ajustar la seva actuació) és molt significativa per fomentar-los l'autonomia i la independència. Suposa, a més, una pas previ i/o paral·lel per a la resolució de problemes.

Conclusions

El camp de la discapacitat està en un moment de canvis importants. Els nous enfocaments sobre la definició, la classificació i els sistemes de suport, així com les recerques més recents sobre estratègies i mètodes d'ensenyament, qüestionen seriosament algunes de les pràctiques educatives existents. Certament, l'aprenentatge autodeterminat o autodirigit constitueix, dins d'aquest moviment canviant, una de les estratègies més significatives per a la millora de les persones amb discapacitat i per augmentar la seva participació en les decisions que els pertocuen. En aquest article hem intentat analitzar i reflectir que és possible introduir components de l'autodeterminació en les pràctiques que es porten a terme a les escoles. A més, hem comprovat que

2. Aquest treball s'ha portat a terme conjuntament amb la Montse Coromines, professora de l'Estel.

l'autodeterminació no es limita a uns entorns concrets, a uns alumnes determinats o a unes edats específiques. Si bé és un camí tot just iniciat, hem d'intentar oferir oportunitats d'autodeterminació a totes les persones amb discapacitat intel·lectual i, d'aquesta manera, promoure les habilitats necessàries perquè es puguin convertir en autèntics agents de canvi i de decisió de les seves vides i del seu propi destí. Aquesta nova etapa suposa reptes diferents i enfocaments renovats. Es tracta, també, de fer esforços per superar el buit existent entre la recerca i la pràctica (GERSTERN, CHARD i BAKER, 2000; GERSTERN i DOMINO, 2001, HIEBERT, GALLIMORE i STIGLER, 2002). Val la pena, doncs, avançar en aquesta direcció i intentar obrir horitzons de més esperança per als alumnes amb discapacitat intel·lectual.

Referències bibliogràfiques

- AGRAN, M.; BLANCHARD, C. i WEHMEYER, M. L. (2002). «Promoting transition goals and self-determination: The self-determination learning model of instruction». *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, vol. 30/núm. 4, p. 351-364.
- AGRAN, M. [et al.] (2002). «Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education». *Remedial and Special Education*, vol. 23/núm. 3, p. 279-288.
- FIELD, S. i HOFFMAN, A. (1996). *Steps to self-determination. A curriculum to help adolescents learn to achieve their goals*. Austin: Pro-Ed.
- FIELD, S. [et al.] (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Reston: Council for Exceptional Children.
- FISHER, W. W. [et al.] (1996). «Integrating caregiver report with a systematic choice assessment to enhance reinforcer identification». *American Journal on Mental Retardation*, núm. 101, p. 15-25.
- FONT, J. (2003). «Aprendizaje autodeterminado y alumnos con discapacidad intelectual». Dins *I Congreso Nacional y Personas con Discapacidad*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, p. 149-163.
- FONT, J.; ALSINA, B. i IZERN, T. (2002). «Programa per ensenyar a compondre un text explicatiu». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 2/núm. 2, p. 146-154.
- FUCHS, L. S. [et al.] (2003). «Explicit teaching for transfer: Effects on third-grade student's mathematical problem solving». *Journal of Educational Psychology*, vol. 95/núm. 2, p. 293-305.
- GAST, D. L. (2000). «Pre-sessions assessment of preferences for students with profound multiple disabilities». *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, vol. 35/núm. 4, p. 393-405.
- GESTERN, R.; CHARD, D. i BAKER, S. (2000). «Factors enhancing sustained use of research-based instructional strategies». *Journal of Learning Disabilities*, núm. 16, p. 120-130.
- GESTERN, R. i DOMINO, J. (2001). «The realities of translating research into classroom practice». *Learning Disabilities Research and Practice*, núm. 15, p. 1-9.
- HIEBERT, J.; GALLIMORE, R. i STIGLER, J. W. (2002). «A knowledge base for teaching profession: What would it look like and how can we get one?». *Educational Researcher*, vol. 31/núm. 5, p. 3-15.
- JITENDRA, A. (2002). «Teaching students math problem-solving through graphic representations». *Teaching Exceptional Children*, vol. 34/núm. 4, p. 34-38.
- JITENDRA, A.; DIPPI, C. M. i PERRON-JONES, N. (2002). «An exploratory study of schema-based word-problem-solving instruction for middle school students with learning disabilities: An emphasis on conceptual and procedural understanding». *The Journal of Special Education*, vol. 36/núm. 1, p. 23-38.
- JITENDRA, A. i HOFF, K. (1996). «The effects of schema-based instruction on the mathematical word-problem-solving performance of students with learning disabilities». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 29/núm. 4, p. 422-431.
- LUCKASSON, R. [et al.] (2002). *Mental Retardation. Definition, classification, and systems of supports*. Washington: AAMR.
- MALIAN, I. i NEVIN, A. (2002). «A review of self-determination literature: Implications for practitioners». *Remedial and Special Education*, vol. 21/núm. 2, p. 68-74.
- MARSHALL, S. P. (1995). *Schemas in problem solving*. Nova York: Cambridge University Press.
- MARSHALL, L. H. [et al.] (1999). *Take Action: Making goals happen*. Longmont, CO: Sopris West.
- MARTIN, J. E. [et al.] (2003). «Increasing self-determination: Teaching students to plan, work, evaluate and adjust». *Exceptional Children*, vol. 69/núm. 4, p. 431-447.

- OWEN, R. L. i FUCHS, L. S. (2002). «Mathematical problem-solving strategy instruction for third-grades students with learning disabilities». *Remedial and Special Education*, vol. 23/núm. 5, p. 268-278.
- PALMER, S.B. i WEHMEYER, M. L. (2003). «Promoting self-determination in early elementary school. Teaching self-regulated problem-solving and goal setting skills». *Remedial and Special Education*, vol. 24/núm. 2, p. 115-126.
- POWERS, L. E.; SINGER, G. H. i SOWERS, J. A. (1996). *Promoting self-competence in children and youth with disabilities. On the road to autonomy*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- PRICE, L. A.; WOLENSKY, D. i MULLIGAN, R. (2002). «Self-determination in action in the classroom». *Remedial and Special Education*, vol. 23/núm. 2, p. 109-115.
- REID, D.; EVERSON, J. M. i GREEN, C. W. (1999). «A systematic evaluation of preferences identified through person-centered planning for people with profound multiple disabilities». *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 32/núm. 4, p. 467-477.
- SCHALOCK, R. L. (1996). *Quality of life. Volume I. Conceptualization and Measurement*. Washington: AAMR.
- SCHALOCK, R. L. (1997). *Quality of life. Volume I. Application to persons with disabilities*. Washington: AAMR.
- TEST, D. V. (2000). «Choosing a self-determination curriculum». *Teaching Exceptional Children*, núm. 33, p. 48-54.
- THE COUNCIL ON QUALITY AND LEADERSHIP IN SUPPORTS FOR PEOPLE WITH DISABILITIES (2000). *Personal outcome measures for children and youth*. Towson: The Council.
- Wehmeyer, M. L.; Agran, M. i Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities. Basic skills for successful transition*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- WEHMEYER, M. L.; BERSANI, H. i GAGNE, R. (2000). «Riding the third wave: Self-determination and self-advocacy in the 21st century». Dins M.L. WEHMEYER i J. R. PATTON. *Mental retardation in the 21st century*. Baltimore: Paul H. Brookes, p. 315-333.
- WEHMEYER, L. M.; LANCE, G. D. i BASHINSKI, S. (2002). «Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model». *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, vol. 37/núm. 3, p. 223-234.
- WEHMEYER, L. M.; MARTIN, J. E. i SANDS, D. J. (1998). «Self-determination for children and youth with development disabilities». Dins A. HILTON i R. RINGLABEN. *Best and promising practices in developmental disabilities*. Austin: Pro-Ed, p. 191-203.
- WEHMEYER, M. L.; SANDS, D. J.; KNOWLTON, H. E. i KOZLESKI, E. B., (2002). *Teaching students with mental retardation. Providing access to the general curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- WEHMEYER, M. L. i SCHWARTZ, (1997). «Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities». *Exceptional Children*, núm. 63, p. 245-255.

Josep Font i Roura és director del CPT l'Estel i professor de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.
